



Otros Logos

REVISTA DE ESTUDIOS CRÍTICOS

Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad
 Universidad Nacional del Comahue
 ISSN 1853-4457

Descolonizar el saber, transformar nuestras prácticas educativas. El pensar filosófico más allá del *canon* eurocéntrico

Juan Manuel Fontana*

Resumen

En el contexto de una educación institucionalizada que permanece bajo la preeminencia del paradigma epistemológico nortecéntrico, cabe interrogarnos por las condiciones de posibilidad para avanzar hacia prácticas pedagógicas liberadoras. El eje central del artículo remite pues a las “heridas coloniales” que el actual proceso de globalización hegemónica inflige sobre los actores que intervienen en el campo educativo, concebidos como sujetos epistémicos (re)productores y administradores de un saber eurocentrado. Asumiendo que los diseños curriculares tienden a funcionar como engranajes fundamentales del eurocentrismo epistémico, se realiza un estudio crítico del Diseño Curricular de Filosofía (DCF) actualmente vigente para educación media en la provincia de Buenos Aires. En el

* Universidad Nacional de La Plata. Profesor de Filosofía. Especialista en Epistemologías del Sur (CLACSO). Diplomado Universitario en Filosofía de la Liberación (UNJu). Docente en la cátedra de *Introducción a la Filosofía* y en el seminario de grado *Crítica de la colonización intelectual. Aportes para 'pensar en nacional'* (FTS-UNLP). Miembro de los proyectos de investigación “Eurocentrismo, ciencias sociales y perspectiva decolonial” (2018-2019) y “Formas de estar juntos”, del Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (2017-2020). Líneas de investigación: formas alternativas de producción, circulación y uso del conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas. Publicación reciente: Fontana, J. M. (2019). “La democracia económica más allá del paradigma tradicional del desarrollo”. En: Liaudat, S.; Sbattella, J. (comps.). *La teoría de la desconexión de Samir Amin. Una opción para Argentina frente a la crisis global*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

curso de este análisis, se pone en evidencia que dicha propuesta de enseñanza concede privilegio epistémico a la tradición canónica, al tiempo que silencia Otras voces filosóficas con capacidad para representar, problematizar y experimentar el mundo con arreglo a otros términos, necesidades y aspiraciones sociales. Por último, y como intento de superación de las modalidades que asume la colonización intelectual en nuestros contextos educativos periféricos, se explora la relevancia social y pedagógica de una concepción posabismal del saber.

Palabras clave: racionalidad occidental moderna, punto cero de observación, diseño curricular de filosofía, *canon* eurocéntrico, equidad cognitiva global

Abstract:

In the context of an institutionalized education that remains under the preeminence of the northcentric epistemological paradigm, we can ask ourselves about the conditions of possibility to move towards liberating pedagogical practices. The central axis of the article thus refers to the “colonial wounds” that the current hegemonic globalization process inflicts on the actors involved in the educational field, conceived as epistemic subjects (re)producers and administrators of a Eurocentrated knowledge. Assuming that curricular designs tend to function as fundamental gears of epistemic Eurocentrism, is carried out a critical study of the Curricular Design of Philosophy (DCF) is currently in force for secondary education in the province of Buenos Aires. In the course of this analysis, it becomes clear that this teaching proposal grants epistemic privilege to the canonical tradition, while silencing Other philosophical voices with the capacity to represent, problematize and experience the world according to other social terms, needs and aspirations. Finally, and as an attempt to overcome the modalities assumed by intellectual colonization in our peripheral educational contexts, it is explored the social and pedagogical relevance of a post-abysmal conception of knowledge.

Keywords: modern western rationality, zero point of observation, curricular design of philosophy, eurocentric *canon*, global cognitive equity

El horizonte esperanzador de la educación pública

En una coyuntura como la actual, de extrema radicalización del pensamiento único neoliberal, la universidad pública viene siendo instada, cada vez con más fuerza, a autolegitimarse en términos instrumentales como ámbito privilegiado de circulación y adquisición de saberes técnicos, profesionales y especializados, capaces de brindar las competencias necesarias para satisfacer las demandas del mercado. En la medida en que las corporaciones transnacionales se asumen como nuevo *locus* de producción de conocimiento legítimo, la academia posmoderna experimenta una crisis de legitimación que la lleva a funcionar de acuerdo con la lógica del capital, reforzando su distanciamiento con las necesidades comunitarias y con los restantes niveles educativos, en particular con la escuela pública. Ante la progresiva disminución del compromiso político estatal con la educación (como un bien público que ya no debe asegurar) y frente a la incapacidad de cumplir funciones contradictorias¹, la universidad tiende a identificarse cada vez más como una empresa prestadora de servicios útiles al mercado (Santos, 2007; Castro-Gómez, 2014).

En este contexto, la academia y la escuela pública vernácula se encuentran tendencialmente tomadas por epistemologías del Norte. Los modos de producir y transmitir el conocimiento que imponen estas epistemologías hegemónicas, suponen una forma colonial (abismal) de mirar el mundo que actúa en solidaridad con los sistemas de dominación imperantes a escala mundial. Hoy más que nunca, entonces, la cuestión del poder parece dirimirse en “la disputa del campo del saber” (Santos, 2018a). Si en la coyuntura actual la educación institucionalizada viene radicalizando su tradicional perfil excluyente, la tarea de nuestro tiempo no puede sino consistir en avanzar hacia prácticas contrahegemónicas, dentro y fuera del ámbito pedagógico. Pero la empresa está lejos de resultar sencilla. Aunque contamos con un diagnóstico de situación preciso, del mismo se desprenden cursos de acción complejos. Por lo pronto, transformar las instituciones educativas convencionales que habitamos (y nos habitan) en espacios populares

¹ Puntualmente, los roles tradicionales e instrumentales que le asignara el proyecto moderno/colonial, en el marco del cual la universidad logró legitimidad y hegemonía (ambas actualmente en crisis), a saber: la formación de élites profesionales para el ejercicio de funciones de liderazgo intelectual/moral, y de funciones tecnocráticas o productivas calificadas. Poniendo en juego la producción y circulación de saberes humanísticos en el primer caso, y técnico-científicos en el segundo. Pero también, en este proceso de mercantilización la universidad se ha desentendido del desarrollo y mejoramiento de la escuela pública.

“pluriversos” y “subversivos”, implica profundizar nuestro compromiso como agentes de un contra-movimiento centrado en la promoción de mayor justicia cognitiva global. A fin de cuentas, luchar por una educación liberadora, es luchar por la descolonización, desmercantilización y despatriarcalización del conocimiento.

Ahora bien, ¿es posible pensar en términos de una educación liberadora en contextos institucionales convencionales? ¿En qué medida la matriz epistémica eurocéntrica subyacente en los dispositivos² de enseñanza alienta nuestro escepticismo? Conviene señalar que ciertos posicionamientos teóricos van aún más allá, y, en lugar de mostrar desconfianza frente a tal posibilidad, observan en ella un flagrante contrasentido (Padilla-Teruel, 2014). Veamos con mayor detalle el núcleo de este argumento y sus debilidades. Bajo la inspiración de la tradición crítica reproductivista, la institución escolar es presentada como un aparato homogéneo y monolítico, responsable de la formación de ciudadanos (especialistas o técnicos) leales a un estado-apéndice de la lógica de acumulación de capital. Al reproducir, pues, en una clave ingenua y maniquea el distingo entre educación formal e informal, inevitablemente dejan traslucir su adhesión a la visión abdicacionista del poder institucional estatalizado.

Sin embargo, desde una concepción más relacional de lo estatal, nada nos impide intentar identificar, desde abajo y sobre la base del “principio de incompletitud histórica” (Linera, 2015), los caminos disponibles para la emancipación social de los propios dominados en el marco de la educación institucionalizada. Sin ir más lejos, podemos encontrar el germen de este horizonte emancipatorio por vía institucional en la comprensión lábil de los movimientos sociales³ propugnada en aquellos mismos análisis, propios de la izquierda antiestatista. En efecto, si el rasgo distintivo de los movimientos sociales descansa en prácticas colectivas capaces de organizar acciones coherentes fundadas en la búsqueda del cambio social, ello nos permite pensar la viabilidad de prácticas emancipatorias al interior del ámbito institucional, entendido ahora en términos más holísticos. Dese esta óptica, la educación estatalizada se comprende como un entramado de relaciones sociales estructuradas por tensiones antagónicas, que habilitan la irrupción de prácticas novedosas bajo la forma de luchas o movimientos colectivos por la descolonización del conocimiento

² El término “dispositivo” remite aquí, y a lo largo del texto, a aquella red de relaciones que se tejen entre elementos discursivos y no discursivos. Precisando un poco más el sentido foucaultiano, lo entenderemos pues “como red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas”, etc. Cfr. Castro, 2011: 113-114.

³ Más anclada en una línea funcional-pragmática que estructural-autonomista. Cfr. Padilla-Teruel, 2014: 2.

y la educación. En otras palabras, si desde dentro mismo de la institucionalidad la educación es capaz de promover tales intersticios o huecos emancipatorios, ¿qué es lo que nos impide pensar lo escolar/académico como escenario del cambio social?⁴

En esta clave más dinámica, resulta entonces verosímil pensar que todo acto educativo institucionalizado se juega en la tensión existente entre reproducir “lo que hay” (enseñar lo que debe ser transmitido: el *canon* disciplinar eurocéntrico) o dar lugar a “lo diferente que puede haber” (Cerletti, 2008). Si esto es así, nuestra tarea más urgente no puede ser otra que la de explorar la naturaleza de los dispositivos y estrategias epistémicas que tienden a garantizar la reproducción de “lo que hay”, legitimando un modo de producción, circulación y uso del saber que se torna excluyente y negador de las alteridades.

Cómo abandonar la excelsa virtud de mirar desde ninguna parte

El aspecto medular del proceso de des-occidentalización del conocimiento (y de las instituciones educativas encargadas de producirlo y administrarlo) apunta entonces contra esa forma colonial de mirar que incurre en la “*hybris* del punto cero” (Castro-Gómez, 2014: 73). El punto cero exige un hipotético observador del mundo, capaz de colocarse en una no menos hipotética plataforma inobservable de observación. Al desligarse sistemáticamente de todo lugar empírico de observación, este ilusorio observador se eleva hasta una posición cognitiva de privilegio que le permitiría alcanzar un conocimiento certero. Tanto experiencias (o aspectos) corporales como tradiciones socio-culturales constituyen obstáculos epistemológicos, elementos *doxísticos* que deben ser superados por no cumplir con las exigencias metodológicas y epistémicas del punto cero de observación. Siguiendo esta lógica, todos los conocimientos ancestrales e históricamente producidos por los pueblos pertenecen a un pasado arcaico que les confiere un valor meramente residual. Sobre esta base, la ciencia y pedagogía modernas construyeron y difundieron una representación

⁴ Con el afán de complejizar este análisis, podemos matizar el optimismo de esta pregunta retórica reparando en los obstáculos que impone la “gramática escolar”. Para este concepto ver: Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *En busca de la utopía: Un siglo de las reformas de escuelas públicas*. México, FCE. En perspectiva descolonial, este formato o “gramática escolar” puede verse como un derivado de la matriz de pensamiento moderno/colonial que, entre otras operaciones, promueve la fragmentación de la realidad y de los saberes correspondientes en compartimentos disciplinarios. Tal como analizaremos más adelante, los respectivos objetos de estudio de estos campos disciplinares se encuentran siempre definidos por referencia a un sujeto epistémico a-histórico y a-situado. Al asumir dicha perspectiva (del ojo divino), este sujeto epistémico autoinvisible su lugar de enunciación, al tiempo que reproduce y naturaliza la visión del mundo occidentalocéntrica de la sociedad capitalista-liberal. Cfr. Grosfoguel, 2008; Lander, 2000.

ontológica y epistemológicamente degradada de las poblaciones periféricas coloniales, por la que fueron asimiladas a mera naturaleza (mecánica, inerte, subhumana) explotable, disciplinable, civilizable o suprimible.

¿Es posible superar esta forma colonial de mirar el mundo? ¿De qué modo podemos desarticular estas lógicas epistémicas y pedagógicas institucionalizadas, cómplices de la dominación social? En vistas de lo anterior, no parece posible avanzar hacia un genuino diálogo de saberes en el plano institucional sin romper la lógica del punto cero. Y esto implica descender de sus ilusorias alturas para poner en evidencia (explicitar) el lugar desde el cual se produce o enuncia el saber. Si la ciencia y la filosofía modernas se constituyen como tales en el “pathos de la distancia”, es decir, mediante el distanciamiento del observador de lo observado, provocando una ruptura epistemológica con la *doxa* en nombre de la *episteme*, el desafío actual es dar lugar a una segunda ruptura epistemológica para “bajar del punto cero”; animados no ya por el ideal de pureza y distanciamiento, sino por el de contaminación y acercamiento a la *doxa*⁵. Esto implica reconocer que todo observador de los fenómenos sociales (o naturales) es siempre parte integral de lo que observa, y que no es posible ningún experimento o indagación que nos involucre como meros espectadores distanciados.

Acercarnos a la *doxa* es también afirmar la legitimidad de los conocimientos ancestrales, plebeyos o cotidianos, con arraigo en nuestras corporalidades y prácticas sociales de resistencia. Si desde la lógica del punto cero estos formaban parte de la prehistoria del conocimiento riguroso, ahora, en base al “principio de igualdad en la autoridad cognitiva” deberán ser tomados seriamente en cuenta, en el marco de una auténtica “ecología de saberes” (Santos, 2006). Avanzar en esta dirección, supone pues combatir las estrategias coloniales de la epistemología clásica, administradas y recreadas por las instituciones educativas convencionales.

En este marco, frente a la cuestión de qué significa producir genuino conocimiento desde el Sur global, conviene reparar, ante todo, en la naturaleza y presupuestos de los presuntos obstáculos que estas epistemologías deberían enfrentar, para poder convertirse en una alternativa posible. Repasando brevemente las principales objeciones que se le plantean, estas perspectivas epistemológicas adolecerían de una serie de debilidades que las torna inviables o no “creíbles”, a saber: ausencia de rigor conceptual; ideologización del campo disciplinar (filosofía de la ciencia); difuminación del objeto de estudio; y, por último,

⁵ Desandar la vía ascendente del punto cero, es entonces renunciar a la pretensión de objetividad entendida como neutralidad epistémica y axiológica. Cfr. Castro-Gómez, 2014: 80 y ss.

inconsistencia metodológica (Roda, 2015)⁶.

No obstante, en lugar de aceptar, sin más, la relevancia y pertinencia de estas críticas como “estrategia” para definir los obstáculos a salvar en el proceso de elaboración de una epistemología contrahegemónica, resulta más atinado cuestionar la validez misma de tales acusaciones, con el objeto de radicalizar nuestra actitud descolonial. Como se ha sugerido antes, el problema reside tanto en el estatuto epistémico de las objeciones enumeradas, como en la raigambre filosófica de sus presupuestos no explicitados. ¿No son ya estos ataques de la epistemología clásica una clara expresión de sus limitaciones provincianas y reduccionistas? Sus pruritos en torno a la falta de rigor y seriedad de los modelos alternativos, ¿no continúan reproduciendo acaso los criterios de inclusión/exclusión impuestos por la lógica abismal del punto cero que consideramos en vías de superación? En síntesis, si nos asumimos inmersos en un proceso de lucha, desde abajo, por mayor equidad cognitiva a escala global, mal podemos aceptar, pasiva y acriticamente, los términos en que se despliegan ataques que responden a la matriz de pensamiento eurocéntrica todavía hegemónica. Parafraseando a Santos, si somos fieles a nuestro diagnóstico y realmente creemos que la actual coyuntura plantea “problemas modernos para los que no existen soluciones modernas”, si en efecto entendemos que la comprensión del mundo no se agota en la comprensión moderno-occidental del mundo, es claro entonces que ante todo corresponde impugnar tales objeciones (y sus presupuestos), en lugar de tomarlas como indicios inequívocos de las “tareas pendientes” que deberíamos afrontar en el proceso de maduración de un “modelo de pensamiento alternativo”. Tal como están formulados, los ataques en cuestión son claros deudores de una razón “perezosa e indolente”, y es por ello que en cada uno de sus señalamientos críticos resuena el “monólogo monoculturalista eurocéntrico”⁷. No hacen más que reproducir la “lógica del saber y del rigor” y quedan cifrados en ella. Es preciso recordar que este es uno de los modos (el más poderoso quizás) mediante los cuales el eurocentrismo logra imponer sus criterios de validez epistémica, produciendo como inexistentes las otras formas de conocimiento disponibles⁸.

⁶ La posición que cuestionamos se encuentra planteada allí en términos paradigmáticos.

⁷ Santos, siguiendo a Leibniz, le atribuye estas características esenciales a la racionalidad occidental moderna, por hacer gala de un “provincianismo” miope, reduccionista e insensible frente a la diversidad epistémica del mundo. Cfr. Santos, 2006: 20 y ss.

⁸ En realidad, estos diversos modos de producción de “ausencias” no operan por separado y sólo pueden distinguirse entre sí con fines analíticos. En particular, tanto la monocultura “del saber y del rigor” como la “del tiempo lineal” (esto es, la tesis de la no simultaneidad cultural y epistémica), son indispensables para establecer la diferencia colonial jerárquica entre saberes universales, científica

Ahora bien, ¿cómo podemos observar el funcionamiento de esta lógica de exclusión epistémica radical o abismal? ¿De qué modo se manifiesta en el ámbito de la educación institucionalizada? Los diseños curriculares, encargados de orientar procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la prescripción de conductas pedagógicas y epistémicas legítimas (qué contenidos deben enseñarse; bajo qué condiciones se espera sean apropiados; etc.), suelen funcionar como componentes esenciales de los dispositivos de poder aseguradores del eurocentrismo epistémico. Con el fin de concretizar aún más nuestro planteo y mostrar hasta qué punto esto resulta efectivamente así, analizaremos pues una propuesta de enseñanza en particular: el Diseño Curricular de Filosofía para sexto año de la Educación Secundaria actualmente vigente en la Provincia de Buenos Aires (Argentina)⁹.

¿De qué hablamos en la escuela cuando hablamos de filosofía?

Haciendo propios los lineamientos del Marco General para el Ciclo Superior (MG), el Diseño Curricular de Filosofía (DCF) se presenta animado por la vocación de contribuir a la conformación de “sujetos autónomos y solidarios” capaces de analizar críticamente “tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos”. Bajo un saludable enfoque progresista de la educación (entendida como bien público, al que los jóvenes acceden de forma irrestricta en tanto sujetos de derecho), la propuesta pedagógica del DCF actualmente vigente se enmarca entonces dentro de un preciso (aunque tímido) diagnóstico histórico-social, que pone el énfasis en las experiencias de “desigualdad y diversidad” acumuladas por sus “destinatarios”. A juzgar por el planteo inicial, su propuesta de enseñanza filosófica responde al desafío fundamental asumido por la escuela secundaria, en favor de acompañar el proceso de autoafirmación (autonomización) situada de las juventudes, sin perder de vista las particularidades de sus relaciones de pertenencia (clase; etnia; género; etc.) y bajo un horizonte de equidad y justicia social¹⁰.

o académicamente rigurosos y avanzados, y aquellos no-saberes particulares (locales), tradicionales y atrasados (míticos, supersticiosos, etc.).

⁹ Este documento se encuentra amparado bajo la actual normativa nacional y provincial en materia educativa, a saber: Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley de Educación Provincial 13.688.

¹⁰ Cfr. Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2011). *Filosofía*, 6to año, p. 5; y, Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010). *Marco General para el Ciclo Superior*, pp. 7-10. Cabe mencionar que si bien no dejan de reconocer la relevancia de los universos juveniles para el cumplimiento de dicha tarea, acaban depositando en “los adultos de la escuela” la suprema

En última instancia, nuestro análisis pretende evaluar en qué medida la propuesta pedagógica del DCF resulta fiel a esta doble vocación de situacionalidad y de justicia social-cognitiva, que la propia normativa general (MG) busca imprimirle a los procesos educativos. Interesa entonces identificar la perspectiva epistemológico-pedagógica que adopta el diseño en relación con la filosofía, para poder juzgar su colaboración efectiva en la tarea de (auto)construcción de juventudes solidarias y transformativas. Dicho más específicamente, siendo que la propuesta del diseño se inscribe en un marco general de situación (MG), en el que se señala y problematiza la tendencia de las instituciones escolares a invisibilizar las dimensiones de clase, etno-raciales y de género (entre otras), como si estas no fueran constitutivas de los universos y prácticas socio-culturales juveniles, se impone preguntar de qué forma y en qué medida (el DCF) se hace cargo de esta cuestión. ¿Desde dónde invita a pensar filosóficamente a los docentes y estudiantes en el aula? ¿Qué comprensión del saber y del quehacer filosófico legitima? Y en vinculación directa con ello, ¿cuál es el "acervo cultural" de índole filosófica que, desde su perspectiva, nos han legado las generaciones pasadas? Dicho de otro modo, ¿qué tradiciones de pensamiento filosófico se hacen presentes a través suyo?

Luego de declararse en consonancia con los propósitos generales que persigue la educación secundaria¹¹, el DCF se entrega a un conjunto de consideraciones en torno a las especificidades del saber filosófico que pondrá en juego. Se trata básicamente de tres grandes tópicos inherentes a la tradición filosófica occidental. Hagamos un breve repaso. En primer lugar, la Filosofía (siempre *una* y *exclusivamente*, la misma) posee un lenguaje propio íntimamente ligado a un "tipo particular de pregunta". Su vocabulario y el quehacer disciplinar proceden de su Historia (nuevamente: siempre *una* y *exclusivamente*, la misma). La tarea aquí, afirma el diseño, será tornar significativos los contenidos de la lógica disciplinar para sus destinatarios, los neófitos estudiantes. En segundo lugar aparece el tradicional problema de la especificidad del campo filosófico. Como de costumbre, la

responsabilidad de "transmitir la cultura a las nuevas generaciones". Salta a la vista pues el marcado sesgo adultocéntrico y la lógica bancaria con que se piensa la tarea docente. En lo sucesivo, sin embargo, no profundizaremos esta polémica, y nos concentraremos en los ejes fundamentales del DCF. Sobre todo porque en una visión más de conjunto el propio diseño tiende a atenuar las connotaciones de aquella afirmación.

¹¹ Léase: adquisición de saberes para continuar estudios superiores, para acceder al mundo del trabajo y, por último, para consolidar la conformación de ciudadanos. Cfr. Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2011: 9-11. Si bien excede los modestos límites de este artículo, correspondería analizar críticamente la racionalidad instrumental subyacente en este enfoque, así como el carácter aproblemático de cada uno de los fines propuestos (educación superior; mundo del trabajo; ejercicio de la ciudadanía).

anarquía de las definiciones obliga a un recorte. Un tanto previsiblemente, la filosofía se identifica con el ejercicio crítico del pensamiento, que lleva a problematizar e interpelar lo naturalizado (lo real; el saber; etc.). Por último, con el objeto de fijar un criterio de selección de los contenidos a enseñar y establecer a la par una modalidad adecuada de enseñanza, se ofrecen algunas precisiones en relación a la tarea que le cabe al ejercicio del pensamiento filosófico, mediante la referencia al tópico tradicional de “la filosofía” (como sustantivo) vs. “el filosofar” (como verbo)¹². El diseño despliega y resuelve allí la disyuntiva a tono con lo anterior, postulando la coexistencia de ambas alternativas. La *acción del filosofar* se lleva adelante en relación con la *historia de la filosofía*. Para sortear entonces la objeción del carácter descontextualizado de la problematización filosófica, se propone pues una modalidad de enseñanza histórico-problemática, que supone a la filosofía como un espacio de indagación en el que los problemas del “presente” entran en diálogo con “las grandes respuestas que han dado los filósofos durante más de 25 siglos en Occidente”. En resumen, y respondiendo a los interrogantes previamente formulados, el diseño no hace más que reproducir cándidamente los criterios de corrección filosófica consagrados por el *canon* disciplinar. Si bien concibe al aula como ámbito de indagación colectiva, esta práctica solo puede y debe regirse por las pautas de producción y circulación del conocimiento filosófico establecidas por la tradición occidental. Ello implica, siendo un poco redundantes, dialogar *exclusivamente* con las grandes obras (y autores) de esta tradición (hegemónica), del modo y según los propósitos que han sido fijados por ella. El sentido y la posibilidad de semejante diálogo descansan en la supuesta vinculación intrínseca que se daría entre, por un lado, las preguntas filosóficas que emergen en el presente del aula, y, por otro, los problemas perennes y saberes sustantivos que, a modo de invariantes histórico-filosóficos, constituyen el legado siempre vigente de aquella tradición gracias a su (pretendido) valor universal. Pero, ¿realmente pueden concebirse como perennes esos problemas? ¿Cómo se legitima la validez excluyente de los saberes filosóficos pertenecientes a esta tradición occidental?

¹² Fiel a su perspectiva, el diseño se remonta al debate construido por la tradición filosófica occidental (a propósito de la equivocidad del término), entre las posturas de Kant y Hegel. Brevemente, mientras el primero ponía el acento en la acción del filosofar (entendiendo a la filosofía como el ejercicio propio de *la razón*), el segundo identificaba a la filosofía con su historia.

El *canon* filosófico, siempre y en todas partes el *canon*....

Tal como queda explicitado, el diseño hace propio, de manera no problemática aunque previsible, el modo canónico de conceptualizar, valorar y practicar la filosofía y el filosofar. ¿Cuál es entonces la genealogía del *canon* disciplinar? ¿Y qué consecuencias epistemológico-políticas acarrea su posición hegemónica? Brevemente, siguiendo a Rabossi (2008), el prestigio de este modelo se remonta a Alemania, poco más de doscientos años atrás, y hunde sus raíces en el proceso de la reforma educativa humboldtiana (bajo la égida del idealismo alemán). Es allí donde esta perspectiva canónica adquiere legitimidad institucional; una legitimidad que gradualmente, y a través de no pocas vicisitudes, habrá de expandirse hasta consolidar su fase actual de mundialización. La institucionalización moldea pues una forma de practicar la filosofía que, al consagrar su autonomía disciplinal, sienta las bases del ejercicio profesional al amparo de la preceptiva canónica¹³. La filosofía se autoproclama así como una disciplina técnica, rigurosa y, sobre la base de su “seriedad” y “credibilidad” epistémica, garantiza su estatus académico y su prestigio institucional. Huelga decir que, como lo hemos venido describiendo, el DCF vigente es una prueba (más) del carácter en apariencia irrefrenable de esta tendencia hegemónica.

El recorrido genealógico del *canon* disciplinar nos coloca en presencia del *mito de origen* de la práctica filosófica (en los propios términos en que el DCF la refleja). El sujeto del filosofar debe poseer o cultivar aptitudes diferenciales (autónomas), que le permitan acceder a un tipo de saber excepcional, único.¹⁴ De este mito de origen se ha desprendido su (clásica) *misión fundante*, el rol que le ha permitido a la filosofía autolegitimarse y

¹³ Cfr. Rabossi, 2008: 1-4. La tesis fuerte del autor es que el *canon* filosófico otorga a la disciplina una “condición anómala”, por razón de las características propias de los preceptos que lo componen (identifica diez preceptos en total). Entre los que se incluyen, es claro, aquellos que consigna y reseña el DCF a la hora de dar cuenta precisamente de la especificidad del campo filosófico: un dominio propio y excluyente (vocabulario técnico); un conjunto de (pseudo)problemas perennes; una metodología (apriorística); una Historia sustantiva; y un quehacer autónomo y con identidad propia (regulado por principios y valores esenciales, en función de elevadas metas epistémicas que descansan en aptitudes cognoscitivas excepcionales). No es esta la ocasión para el desarrollo del interesante planteo de Rabossi, baste con decir que dicha condición anómala se explica por la incapacidad manifiesta de la filosofía para delimitar, efectivamente, un dominio propio y para satisfacer sus elevadas pretensiones cognoscitivas. Volveremos más adelante sobre ambos puntos, cabalmente reflejados por la propuesta pedagógica del DCF.

¹⁴ En palabras de Rabossi: “la idea de que los filósofos (y el sesgo sexista no resulta en modo alguno forzado o caprichoso) gozamos de capacidades cognoscitivas superiores y contamos con técnicas exquisitas que nos permiten producir un tipo de conocimiento especial expresado en verdades de valor universal”. Cfr. Rabossi, 2008: 15. Lo que está entre paréntesis es un agregado mío.

normalizar su práctica profesionalizante. Tal como es reivindicada esta misión a lo largo del DCF, la tarea del filosofar descansa en ese gesto común de problematización, basado en el ejercicio crítico de *la razón* y animado por el propósito de alcanzar un saber sin supuestos, sistemático y desinteresado. Y aun cuando la práctica filosófica realmente existente es una muestra cabal de su total incapacidad para satisfacer las ambiciosas exigencias de este programa, basta observar la propuesta pedagógica del DCF para comprobar cómo el *canon* profesional continúa prescribiendo estas metas a escala global, a modo de infaltables reglas que deben cumplirse para el buen ejercicio del filosofar.

En este sentido, el DCF nos empuja a seguir cumpliendo en el aula el papel de funcionarios ("perros guardianes", para usar la famosa expresión de Paul Nizan) de los valores y doctrinas de una *razón* desarraigada, pretendidamente neutral e indolente. Este pensar trascendente, anclado en una subjetividad considerada en abstracto (des-corporeizada, des-territorializada) y enmarcado exclusivamente dentro de la tradición histórico-filosófica canónica, no solo torna irrelevantes las determinaciones concretas del propio sujeto de enunciación (de clase, étnicas, de género, etc.; enfatizadas por la normativa general) sino que también invisibiliza y niega legitimidad epistémica a las tradiciones filosóficas subalternas y contrahegemónicas.¹⁵ Aun cuando el diseño declame la centralidad del "destinatario" del proceso de enseñanza (señalaremos estas limitaciones a continuación), el pensar que propone como legítimo filosofar se circunscribe pasiva y acriticamente dentro de la tradición filosófica eurocentrada y responde a la lógica abismal de construcción del saber desde el punto cero de observación/reflexión. Estas son las premisas de la "forma" particular de indagación heredada de la tradición filosófica occidental, desde la cual el diseño invita a continuar a filosofando en nuestro tiempo y en nuestra geografía. A fin de cuentas, solo se trata de cumplir con los criterios de corrección filosófica canonizados, como vimos, doscientos años ha, por el idealismo alemán decimonónico¹⁶.

¹⁵ En un doble sentido reduccionista y excluyente, respecto a los aportes procedentes de los múltiples *sure*s epistemológicos. Tanto en relación a sus tradiciones teóricas o académicas críticas (mayormente: filosofía de la liberación; giro descolonial; epistemologías del Sur; filosofía intercultural), como también respecto al acervo de pensamiento filosófico (epistemes y ontologías Otras) de los propios pueblos y culturas no occidentales del Sur global.

¹⁶ Rabossi propone hablar de "mundialización de la filosofía", para referirse al proceso de estandarización a escala global del *canon* filosófico occidental. Desde su punto de vista, aun cuando no sea desacertado hablar de occidentalización o europeización de la filosofía, en sentido estricto estos términos son incorrectos, dado que incurren en una generalización excesiva e indebida (no todo Occidente, ni toda Europa ha tomado parte activa en este proceso de "normalización" de la filosofía canónica; por otro lado, sí lo ha hecho EE.UU.). Cfr. Rabossi, 2008: 94-96. Acordando con este planteo, en este pasaje (y en otras ocasiones) elegimos no obstante recurrir a la terminología acuñada por las tradiciones teóricas críticas ancladas en corrientes de pensamiento subalternas del

El diseño defiende empero el carácter situado del preguntar/responder en el aula, asegurando que esta actividad no opera en el vacío sino en un medio socio-cultural y en un contexto filosófico concreto, ambos propiciados por la dialéctica entre inquietudes del presente y saberes de la tradición. Sin embargo, esa pretendida situacionalidad resulta doblemente engañosa. Tanto por la lógica desarraigada del filosofar que propone (¿en qué actualidad se inscribe? ¿desde qué nosotros), cómo por el modo reduccionista (metonímico) en que repone aquella tradición. La perspectiva canónica que asume el DCF reproduce pues el racismo/sexismo epistémico del universalismo abstracto¹⁷, toda vez que *camufla las particularidades eurocéntricas* de la reflexión que promueve tras el ropaje del “gesto común de la problematización”¹⁸.

Al “situar” la reflexión en un sujeto cuyos marcadores corporales y territoriales permanecen ocultos o bien se consideran epistémicamente irrelevantes para el pensar mismo, el DCF se niega a problematizar y arraigar el lugar de enunciación del saber filosófico. Como consecuencia de ello, acaba privilegiando exclusivamente la emergencia de discursos, saberes, conceptos provenientes de la tradición hegemónica, al tiempo que silenciando (*naturalizando* la ausencia de) *Otras* voces con capacidad y potencialidad para problematizar, enseñar, sentir y representar al mundo en otros términos y según otras necesidades y aspiraciones sociales. De modo que incurre, al decir de Santos, en un claro sesgo *epistemicida*, al asumir que el conjunto de obras, pensadores, sistemas o conceptos que configuran el “pasado singular” de la filosofía (acervo filosófico de la humanidad), y que

Sur global (v.g: eurocentrismo; globalización o cosmopolitismo hegemónico; etc.) porque nos permite entender a la tradición filosófica canónica en términos más abarcativos y sustantivos desde un punto de vista geopolítico, como expresión de la racionalidad moderno/colonial que ha acompañado, desde su nacimiento, al proyecto civilizatorio del capitalismo global triunfante.

¹⁷ El “universalismo abstracto epistémico” remite al sujeto de enunciación que se abstrae de todo cuerpo y territorialidad y pretende producir conocimiento válido para todos, en nombre de una razón sin tiempo-lugar. Esta patológica filosofía de la distancia representada por la epistemología del punto cero (o del “ojo de Dios”), es inaugurada por el cartesianismo, luego plenamente asumida por las ciencias humanas decimonónicas, y, como hemos visto, llega intacta hasta nuestra actualidad. Al decir de Grosfoguel, supone un sujeto epistémico sordo ante la otredad, que, al borrar también su propia identidad, permanece ciego ante su propia localización espacial y corporal en la cartografía de poder mundial. Por tanto, constituye una filosofía sorda (solipsista), sin rostro (carente de identidad) e ingrátida (a-situada/a-histórica). Cfr. Grosfoguel, 2008.

¹⁸ ¿Desde qué lugar enunciamos o tomamos la palabra filosóficamente en el aula? ¿Cuál es allí nuestro arraigo en las relaciones sistémicas de poder? ¿Qué relevancia otorgamos en la práctica del filosofar a nuestra posición social en la cadena de privilegios y opresiones resultante de las injusticias y desigualdades estructuradas por la globalización hegemónica? La propuesta del diseño, es claro, ignora esta dimensión autorreflexiva de la actitud problematizadora. Pero para ser consecuentes, hoy y aquí más que nunca quizás, el saludable gesto común de cuestionamiento exaltado por el DCF como lo distintivo del filosofar ante todo debe conducirnos a una interrogación radical del propio lugar de enunciación del discurso filosófico.

por tanto adquieren legitimidad para acompañar el ejercicio crítico del pensamiento en el aula, corresponden exclusivamente a la tradición eurocéntrica.

Recapitulando, a lo largo de su propuesta el DCF actualmente vigente se mantiene con toda su fuerza y a pie juntillas dentro de la forma canónica-estándar de concebir, valorar y practicar la filosofía y el filosofar. Y el *canon*¹⁹, como puede observarse, se hace manifiesto a cada paso: en los objetivos de enseñanza y aprendizaje; en los criterios de selección de los contenidos (repartidos en seis módulos);²⁰ en las orientaciones didácticas; en los consecuentes parámetros de evaluación; y, por último, en la propia bibliografía en que descansa su marco teórico y metodológico de referencia.

De manera un tanto general, al igual que su idea de situacionalidad, resulta sumamente engañoso el criterio de significatividad que promueve el diseño para la selección de contenidos y problemas de los que finalmente dependerán el tratamiento didáctico y las modalidades de evaluación. Y es que la legitimidad de los problemas, como tales, en realidad viene dada de antemano. Los problemas (así como las temáticas y saberes) filosóficamente relevantes siempre están previamente definidos por la tradición canónica academicista²¹. En los hechos, la práctica filosófica efectiva privilegia pues un pensar *para* y/o *por*, en lugar de un pensar *con* el otro. Si los problemas están pre-elaborados, si el horizonte de sentido de cada uno de ellos viene dado por su contexto socio-histórico de emergencia o está pre-fijado por la forma en que (ambos) fueron reconstruidos por la tradición hegemónica, entonces su (re)formulación en el aula no hace más que invitarnos a reproducir la lógica del punto cero de observación/reflexión, y a invisibilizar (o descartar) la diversidad epistémica, histórica y social que queda fuera de ese marco.²² De este modo los

¹⁹ El término ("*canon*") se ha venido entendiendo en una doble acepción: a) como lista (catálogo, nómina) oficial (de autores, obras, métodos); y, b) como modelo o conjunto de normas, reglas, preceptos, que regulan el ejercicio de la actividad. Es claro que la primera acepción (a) presupone la segunda (b). La lista oficial (obras/autores) sólo condensa y expresa paradigmáticamente las condiciones básicas del legítimo filosofar. Cuando el DCF propone ir más allá del "*canon* consagrado por la filosofía", de ningún modo alude a tradiciones o epistemes Otras, sino a "textualidades presentes en la cultura" que "no pertenecen al propio campo", a modo de materiales didácticos (tales como artículos periodísticos; publicidades; etc.).

²⁰ A excepción del primero e introductorio, todos remiten al conjunto de temáticas/problemáticas organizadas por la tradición occidental en áreas disciplinares especiales, respectivamente: Gnoseología/Teoría del conocimiento; Estética; Ética; Filosofía Política y Filosofía de la Historia.

²¹ Debemos notar que esto resulta finalmente posible gracias a que el Estado convalida la autoridad epistémica del saber filosófico canónico, reconociéndolo como socialmente valioso para los ciudadanos.

²² Poniendo así en funcionamiento diversos modos de producción de ausencias, a los que nos hemos referido ya, principalmente: las monoculturas del "saber y del rigor" y la del "tiempo lineal". Ver supra, p.8.

pretendidos problemas “perennes”, que se suponen inherentes a la propia condición humana, adquieren pues una legitimidad previa y descontextualizada que los consagra como problemas fundamentales, sirviendo de excusa para recrear las respuestas (“saberes sustantivos”) canonizadas por la tradición filosófica occidental.²³

¿Cómo seguimos? Esbozo para una hoja de ruta

Por todo lo dicho, el DCF privilegia la formación de un discurso con pretensiones de neutralidad (valorativa, epistémica) y validez universal, en el que desaparecen o se declaran irrelevantes las dimensiones de clase, étnico-raciales y sexo-genéricas a las que (al menos desde la normativa general) se pretendía atender. Al revalidar su función normativa o fundante y desengancharse de toda dimensión praxica, este discurso continúa la senda del ideal aristotélico de un saber desinteresado (que recrudescer en el modelo canónico) y acaba entronizando lógicas de producción de conocimiento filosófico provincianas y epistemicidas. Si bien no son pocos los aportes pedagógicos y didácticos que podríamos destacar en el DCF, aquí hemos preferido concentrarnos en criticar los aspectos medulares de su propuesta, que a nuestro entender dan lugar (en el ámbito educativo provincial) a los nocivos efectos de dependencia intelectual resultantes de la “colonialidad del saber”.²⁴

A modo de balance final, su vocación de reflexión *crítica y situada*, se muestra a todas luces insuficiente e incluso contraproducente. En cuanto a lo primero, el sentido de criticidad que profesa es todavía abstracto, en la medida en que entroniza la epistemología del punto cero, la pose del espectador distanciado (equidistante), en aras de un conocimiento descontextualizado y pretendidamente neutral sin arraigo en compromisos ético-políticos de corte emancipatorio. ¿Qué tipo de criticidad puede contener un pensamiento de esta índole? ¿No acaba naturalizando, más que cuestionando, el orden establecido? La crítica que se ejerce desde la “abulia” y “ataraxia” alentadas por la asepsia canónica, y aquella enraizada en prácticas de investigación/acción que responden a demandas comunitarias concretas surgidas al calor de las luchas sociales contra las desigualdades estructurales

²³ Coincidimos pues con Rabossi, para quien los “grandes problemas filosóficos” (o problemas perennes de la tradición canónica) deben ser entendidos como pseudoproblemas, por cuanto son abstractos, inefables, vacíos, irresolubles y carecen de novedad (los fija la tradición). Y es que por definición, un problema siempre genera incertidumbre para una persona o grupo (no se dan en abstracto), pueden formularse en términos precisos (no son inefables), adquieren sentido en base a supuestos y compromisos compartidos (no se dan en el vacío), y, por último, son (o pueden ser) resolubles y novedosos. Rabossi, 2008: 74 ss.

²⁴ Cfr. Lander, 2000.

del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, ¿pueden significar acaso lo mismo? ¿Es la misma lógica de producción de conocimiento filosófico la que subyace en ambos casos? A lo largo de este recorrido, hemos intentando responder negativamente a esta pregunta. Parafraseando a Borsani, el presente de la globalización neoliberal es cada vez más “letal”, y, al menos en nuestros sures, tan golpeados por los efectos de su maquinaria de muerte, no parece haber lugar para la “parsimonia” e indolencia de la filosofía tradicional²⁵. Desde nuestro punto de vista, para tornarse verdaderamente crítica y descolonizarse, la práctica filosófica debe abandonar el sesgo deshumanizante que le imprime el racionalismo abstracto de la tradición eurocéntrica y canónica, religando la reflexión teórica con la praxis vital de transformación y cambio social.²⁶

En relación a lo segundo, hemos visto que en sentido estricto tampoco se trata de un pensar situado, ya que el DCF no asume la radicalidad del planteo dialógico. En lugar de partir realmente de las subjetividades y problemas locales/particulares de nuestro espacio-tiempo (populares, comunitarios, nacionales, latinoamericanos, etc.), privilegia de principio a fin los de la tradición académica occidental. En última instancia, los criterios canónicos de corrección filosófica que hace propios el diseño curricular, lo llevan precisamente a dejar en estado de no problematizado e incuestionado el carácter eurocéntrico del “anclaje dual” (presente y contexto) del filosofar que propone. Ambas dimensiones de este anclaje (el universalismo abstracto epistémico y la tradición canónica), conspiran en contra de la emergencia de una actitud descolonial, y tienden más bien, por acción u omisión, a reforzar la dependencia intelectual, a fomentar el elitismo academicista y a la complicidad con las relaciones estructurales de dominación.

Epílogo: sobre el concepto de validez universal

²⁵ Cfr. Borsani, 2014. Como estrategia para superar el enclaustramiento academicista y la tiranía del “feudalismo disciplinar” alentados por el DCF, conviene atender a su propuesta, que se encuentra en consonancia directa con la línea programática de las epistemologías del Sur. Borsani exhorta a adoptar una permanente actitud de aflicción o pesar mundano, concediendo primacía a los problemas no prefijados por la tradición eurocéntrica; problemas reales, comunitarios y encarnados en sujetos colectivos con autoridad epistémica. Frente a las patologías de la hiper-especialización y la compartimentalización, la opción pasa aquí por la construcción ecológica de saberes transdisciplinarios y contextualizados.

²⁶ En términos de Maldonado-Torres: “La búsqueda de la verdad aquí está inspirada no por el desinterés teórico, sino por la *no-indiferencia* ante el Otro, expresado en la urgencia de contrarrestar el mundo de la muerte y de acabar con la relación naturalizada entre amo y esclavo en todas sus formas”. Cfr. Maldonado-Torres, 2008: 67. Las cursivas son mías.

En nombre del pretendido rigor y objetividad conferidos por el universalismo abstracto del punto cero, el *canon* de pensamiento filosófico eurocéntrico ha venido arrogándose la potestad de decidir sobre la validez de todos los conocimientos. Es claro que no será posible superar las actuales condiciones de dependencia epistémica que tendemos a reproducir en nuestras prácticas educativas sin subvertir el *canon* monocultural y disciplinario vigente. Si la condición de los subalternos se juega en la imposibilidad de “comprender la realidad en sus propios términos y sobre la base de conceptos que reflejen sus verdaderas aspiraciones colectivas” (Santos, 2018b), nuestros esfuerzos, como sujetos epistémicos y pedagógicos de la periferia, deben dirigirse contra la dictadura epistemológica del punto cero, sin retroceder un ápice en el cuestionamiento profundo y consecuente de los supuestos en que se apoya.

En tal sentido, no podemos permitirnos vacilar en nuestra impugnación de la categoría de *validez universal*, que como categoría filosófica surgida al calor del proyecto histórico moderno/colonial no es más que un mero “localismo universalizado” cegador de otras epistemes. Recreando lo anterior en los términos de Santos, la cuestión de la validez universal de los conocimientos es una cuestión cultural específicamente occidental (Santos, 2010: 68 y ss.). Por tanto, la exigencia de universalidad del saber es una exigencia cultural propia de la modernidad occidental, que no tiene porqué ser compartida o reproducida por lógicas de producción y circulación del saber *situadas en nuestra periferia*. Sobre la base de esta premisa, y a contramano del paradigma universalista abstracto todavía hegemónico, debemos dejar de pensar la validez de nuestros conocimientos con independencia de su relevancia para las luchas sociales anticapitalistas, antipatriarcales y anticoloniales que movilizan nuestros anhelos cognitivos y pedagógicos. Romper los barrotes de la “cárcel epistemológico-existencial” (Sibai, 2017) tras los que imperceptiblemente nos enclaustra la colonización pedagógica, es dejar de pensar en términos de una abstracta e impostada rigurosidad teórica, para otorgar renovada importancia a las olvidadas cuestiones del para qué, para quién y dónde de nuestros conocimientos.

Una epistemología latinoamericana que se asuma como forma de pensamiento posabismal no puede menos que poner en duda los pretendidos criterios únicos de verdad (filosófica y científica) de la modernidad occidental. La validez y autenticidad de las epistemes de nuestros pueblos, históricamente negadas e invisibilizadas por el proceso de globalización hegemónica actualmente en curso, mal pueden estar sujetas a la lógica dicotómica de ese mismo *logos* negador e invisibilizador de saberes, prácticas y experiencias *Otras*.

Subordinar pues la legitimidad de nuestras epistemologías a las exigencias de la racionalidad eurocéntrica y metonímica, que inexorablemente tiende a producir como imposible o inexistente cualquier alternativa contrahegemónica disponible, implica ante todo traicionar el postulado de equidad cognitiva y con ello una grave claudicación en el proceso de descolonización intelectual en el que nos hemos embarcado.

Y no se trata solamente de hacer visibles las marcas que deja la “colonialidad del saber” en nuestros propios discursos o programas con pretensiones emancipatorias, sino de asumir plenamente el *factum* de la diversidad epistémica como reservorio inagotable de humanidad, para de ese modo continuar traduciendo en nuestras prácticas pedagógicas concretas el proceso de ruptura con el paradigma monocultural y abismal eurocéntrico que arraiga en nuestro pensar. El esfuerzo por radicalizar y consolidar este horizonte de comprensión/acción disruptivo se inscribe pues en el contexto general de un proyecto civilizatorio alternativo y transmoderno,²⁷ capaz de hacer frente a las fuerzas universalizantes y excluyentes del mundo globalizado.

Referencias bibliográficas:

Borsani, María Eugenia (2014), “El presente letal y la indolente parsimonia de las ciencias sociales”, *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad, Universidad Nacional del Comahue. Nro. 5, pp. 3-9

Castro, Edgardo (2011), *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*, Madrid, Siglo XXI.

Castro-Gómez, Santiago (2014), “Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En Palermo, Zulma (2014), *Des/decolonizar la universidad*, Buenos Aires, Ediciones Del Signo.

Cerletti, Alejandro (2008), *Repetición, novedad y sujeto en la educación*, Buenos Aires, Del Estante.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010), *Marco General para el Ciclo Superior*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2011), *Filosofía, 6to año*. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

²⁷ Véase: Dussel, 2004.

Dussel, Enrique (2004), "Sistema mundo y transmodernidad". En: Duve, Saurabh; Banerje Dube, Ishita y Mignolo, Walter (eds.) *Modernidades coloniales*, México, El Colegio de México.

Grosfoguel, Ramón (2008), "Hacia un pluriversalismo transmoderno y decolonial" en *Tabula Rasa* [online]. Nro.9, pp.199-216.

Lander, Edgardo (2000), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", En: Lander, E. (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Clacso, Pp. 4-23.

Linera, Alvaro G. (2015). *Estado, democracia y socialismo. Una Lectura a Partir de Poulantzas*. Bolivia, Iahaine.

Maldonado Torres, Nelson (2008), "La descolonización y el giro des-colonial" en *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.9, 61-72, julio-diciembre.

Padilla-Teruel, R. (2014), *Educación, liberación y movimientos sociales*. San Salvador de Jujuy: UNJu-Diplomatura en filosofía de la liberación.

Rabossi, Eduardo (2008), *En el comienzo Dios creó el Canon. Biblia Berolinensis*, Buenos Aires, Gedisa.

Roda, H. (2015), *Justicia cognitiva global. Reflexiones desde la Epistemología Latinoamericana*, En: Populorum Progressio–In.Te.La. Publicación digital año 1, nro. 1.

Santos, Boaventura de Sousa (2006), *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, Capítulo I. "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes".

_____ (2007), *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, La Paz, Plural Ed.

_____ (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ed. Trilce.

_____ (2018a), "Hacia una universidad polifónica y comprometida: pluriversidad y subversidad", En: *Construyendo las Epistemologías del Sur - Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires, CLACSO.

_____ (2018b), "Los conceptos que nos faltan", En: Diario *Página 12*: <https://www.pagina12.com.ar/136411-los-conceptos-que-nos-faltan>

Sibai, Sirin Adlbi.; Carabali, Diana (2017), *Hacia un pensamiento Islámico decolonial*, en: <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/hacia-pensamiento-islamico-decolonial/>